

L'EXPERIENCE ARTISTIQUE :

Vers un modèle d'évaluation de la pratique artistique

Synthèse de la recherche-action conduite par le CNFPT Rhône-Alpes Lyon

Novembre 2012 – Juillet 2013

Groupe de travail composé de :

Arnaud Caumeil ; Catherine Guinamard ; Nathalie Mellet ;

Thierry Redon ; Cécile Richard ; Rodolphe Saint Pol ;

accompagné par : Charles Calamel

L'intégralité du rapport est disponible auprès du CNFPT Rhône-Alpes Lyon

Trop souvent encore, les enseignants et autres formateurs restent persuadés qu'il suffit d'expliquer, de bien montrer, de répéter, de faire manipuler, voire de récompenser ou de punir, pour que l'élève apprenne. Or il s'avère que de telles pratiques sont souvent insuffisantes pour assurer la construction de savoirs et de compétences à long terme. Quant à l'évaluation, elle n'est pas un "impensé" des enseignements artistiques ; ce serait trop simple. Mais disons que quand on s'attaque à cette question de l'évaluation, on ne sait par quel bout la prendre.

L'origine de ce travail vient du besoin exprimé par quelques écoles de musique du département du Rhône de travailler sur la question de l'évaluation du 1er cycle. Dans le cadre de leur collaboration sur le schéma départemental des enseignements artistiques, le Conseil général et le CNFPT ont décidé d'accompagner un petit groupe de professionnels sur ce sujet. Ce groupe une fois constitué a été encadré par un chercheur en sciences de l'éducation extérieur au département du Rhône.

Le choix du groupe a été de construire un modèle d'évaluation de l'expérience artistique, considérant que l'expérience de faire de la musique, du théâtre, ou de la danse pouvait être le socle d'une évaluation des pratiques artistiques. Ses travaux ont eu lieu de novembre 2012 à juillet 2013.

LES CONSTATS

- **L'évolution de la demande du public**
  - La tendance au raccourcissement des cursus dans lesquels s'inscrivent les élèves vient percuter les attendus des professeurs qui fixent généralement leur enseignement dans un parcours long. Les enseignants partent implicitement du principe que la formation du musicien prend environ 10 années. Ils se retrouvent alors souvent déstabilisés lorsque les élèves interrompent leur parcours au bout de 2 ou 3 ans, à peine le temps d'un cycle.
  - Une demande croissante d'adultes amateurs qui recherchent une formation et/ou une pratique de loisir et de découverte du plaisir de s'exprimer par une démarche artistique.
  - Une évolution des comportements du temps réel de pratique individuelle à la maison, et surtout une multiplicité d'activités extrascolaires venant impacter le temps que l'élève peut accorder à l'apprentissage du versant technique, à sa pratique personnelle.

- **L'émergence de dispositifs pédagogiques différents**
  - La notion d'« entrée en musique par la pratique collective », illustrant la valorisation de pratiques non plus considérées comme périphériques à un enseignement instrumental « traditionnel », mais pensées comme un enseignement initial avec un enseignement instrumental complémentaire.
  - La mise en place progressive des « orchestres à l'école », et le développement des esthétiques autres que classiques (musiques traditionnelles, amplifiées, improvisées…)
  - L'inadéquation des outils d'évaluation existants à ces pratiques.

- **Une organisation territoriale en mutation**
  - Le renforcement de l'intercommunalité, menant à des rapprochements, voire des fusions d'établissements, et donc à la confrontation de projets pédagogiques souvent différents.
  - Les schémas départementaux (et métropolitains) et la notion de réseaux d'établissements.

L'enseignement artistique, mais surtout musical a profondément changé, et la compréhension de ce changement dépend de l'existence ou non de concertation au sein des équipes pédagogiques des écoles d'enseignement artistique. Un écart de plus en plus important se crée entre l'offre de formation de l'établissement mise en œuvre par les professeurs, et la réalité de la demande du public. On relève un facteur d'incompréhension, de tension (souvent larvées) voire de mal-être professionnel du point de vue du professeur, et un facteur de démotivation voire de rejet et d'abandon du point de vue de l'élève.

LES OBJECTIFS

Accompagner ces changements par une approche renouvelée de l’évaluation

- Qui puisse être largement partagée, quelques soient la taille, le statut de l’école, les modalités pédagogiques employées
- Qui appuie le travail en réseau des établissements
- Qui facilite la circulation des élèves
- Qui appuie la pratique amateur
- Qui puisse être diffusée par l’information et la formation

LE CADRE REGLEMENTAIRE

Rappels du schéma national d’orientation pédagogique (2008)

Les objectifs du 1er cycle sont décrits ainsi :

- *privilégier l'approche sensorielle et corporelle, le développement de la curiosité, la construction de la motivation*
- *mettre en œuvre les bases de la pratique individuelle et collective, accompagnées des repères d'écoute, du vocabulaire et des connaissances adaptés à l'âge des élèves.*

Le premier cycle constitue une première expérience cohérente d'une pratique musicale personnelle. Dans le cas d'un début d'études musicales au moment de l'adolescence ou plus tard à l'âge adulte, ces mêmes objectifs doivent être envisagés dans des dispositifs adaptés à la maturité acquise, au projet de l'élève et au domaine de formation envisagé.

L’origine de la commande a poussé le groupe à s’intéresser aux écoles qui suivent le schéma ministériel. Cependant, beaucoup de petites structures associatives s’appuient sur les fédérations de type Confédération Musicale de France (CMF) ou Fédération Française d’Enseignement Musical (FFEM), pour construire leurs évaluations. La démarche s’adresse à l’ensemble des acteurs.

LA DEMARCHE

Pourquoi construire un référentiel d’expérience ?

- Écarter l’idée de niveau de connaissances et s’intéresser plutôt à ce que vivent les élèves dans la pratique artistique, pour permettre une liberté de circulation dans le département et inscrire les élèves dans une continuité d’apprentissage d’une école à une autre.

- Penser une égalité des structures d’enseignement ; penser une solidarité dans les pratiques d’accompagnement (pédagogiques) des enseignants. Prendre en compte la variété des structures d’enseignement, des projets pédagogiques, et des possibilités d’encadrer des pratiques artistiques, respecter les liens entre les différentes structures (écoles, conservatoires, mais aussi harmonies, chorales…).

Ce qui est commun à l’ensemble des structures du Département, et plus largement aux structures du territoire régional et national, n’est pas le niveau de connaissances ni de compétences des élèves, mais l’expérience artistique vécue par ces élèves. L’expression « expérience artistique » prend alors tout son sens à la fois dans ce qu’elle représente de la pratique vécue par les élèves (enfants, adolescents ou adultes inscrits dans les diverses structures), mais aussi de la diversité des expressions artistiques qu’elle regroupe : la musique, le théâtre, la danse, les arts plastiques…

En s'inscrivant à l'école de musique, l'élève vient apprendre à jouer un instrument ou se rapprocher d'une pratique artistique, mais il n'est pas vierge de savoirs. Les enseignants artistiques auraient donc tort de se priver de ces apports « gratuits » pour construire leur enseignement. Au lieu de ça, on assiste trop souvent à une situation où des professeurs, de peur d'être dépassés par les demandes de l'élève lui-même, imposent à celui-ci un programme d'apprentissage construit non pas sur ses attentes au regard de sa motivation et de ses capacités, mais sur une progression le plus souvent héritée de la tradition ou d'un consensus implicite de la profession. Ce faisant, l'enseignant calibre les contenus de son enseignement sur ce qu'il croit devoir donner aux élèves et sur ce qu'il pense que ces derniers devraient savoir.

L'élève possède des connaissances et des compétences contenues dans sa propre expérience de vie au sein des différents environnements qu'il a déjà croisés : naturel et géographique, familial et affectif, religieux, culturel, socioéconomique… Autant d'éléments qui s'appuient sur des contextes sociaux et des valeurs, mais également sur des connaissances empiriques, qui viennent former et imprégner les manières de penser, de raisonner, de comprendre, d'interpréter des faits… Le résultat de cette inscription sociale, intellectuelle, psychologique, culturelle est au fond notre « expérience ».

Analyser l'expérience artistique

L'expérience peut être théorisée à partir des formats qui conduisent les individus à vivre une pratique artistique. Les « formats » sont les conditions d'exercice et d'apprentissage par la pratique.
L'expérience offre des espaces dans lesquels un individu se met en action pour produire quelque chose de lui, et apprendre à partir de cette dynamique.
L'analyse des formats de l'expérience montre qu'ils influencent les fonctionnements individuels et collectifs et reposent sur des invariants pour acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être.
Après avoir défini le concept d'expérience en 4 champs (Créativité, Rapport au savoir, Technicité, Représentations) délimitant le processus théorique, nous avons recherché les paramètres d'apprentissage par la pratique. 8 paramètres (2 par champs) permettent d'illustrer de ce qui est à l'œuvre dans l'exercice d'une pratique artistique.

8 paramètres de l'Expérience Artistique
Etre créatif Etre réflexif Donner du sens à sa pratique Se mesurer Gérer les imprévus Trouver sa place dans un contexte d'apprentissage Développer la confiance en soi Mobiliser ses ressources cognitives et techniques

Ces paramètres ont été identifiés puis comparés aux 8 facteurs de l'autodirection en apprentissage.
Cette analyse nous a conduit à proposer au professeur les éléments pour composer un enseignement qui interroge les dispositions motivationnelles de l'élève (goût, désir, volonté, choix, initiative, passion, persistance) et ses capacités cognitives (organisation du travail, raisonnement, créativité, planification des tâches). L'évaluation de l'expérience artistique induit à la fois le dynamisme de la personne, ses dispositions motivationnelles, affectives et ses capacités cognitives.

Dans ce processus, les rôles de chacun sont modifiés : il s'agit pour le professeur d'accompagner l'élève à faire le diagnostic de ses besoins et de formuler avec lui des objectifs d'apprentissage pour :

- identifier les ressources nécessaires pour trouver des solutions ;
- choisir et mettre en œuvre les stratégies appropriées pour progresser ;
- évaluer le résultat des actions réalisées pour devenir autonome dans sa pratique.

LES PARAMETRES DE L'EXPERIENCE ARTISTIQUE

Notre réflexion sur les différentes compétences que l'élève du 1er cycle doit apprendre à maîtriser nous a conduits à remarquer que les capacités d'un élève en fin de cycle dépassaient largement les attendus de ce qu'il est supposé savoir pour accéder au cycle supérieur. Ces capacités, le plus souvent non évaluées, sont l'écho de ce que vit l'élève dans les moments de pratique artistique, qu'il soit accompagné (ou pas) par un professeur dans la construction de son expérience artistique.

Ce travail nous a permis alors de rendre compte des postures d'apprentissage et sans avoir à construire une typologie des élèves en apprentissage artistique, nous avons pu identifier en 8 paramètres généraux, « ce qui se joue » pour l'élève dans la pratique artistique, qu'elle soit une pratique de la musique, du théâtre ou de la danse. En clarifiant ces paramètres, nous avons resitué les enjeux de l'accompagnement pédagogique du professeur.

Les 8 paramètres de l'expérience artistique reposent sur les capacités des élèves à vivre la musique, le théâtre ou la danse et en apprendre quelque chose. Avec ou sans le professeur, c'est de toute façon ce qui se passerait si l'individu vivait une expérience dans ce domaine. Nous estimons donc que la place du professeur se situe aux côtés de l'élève et non dans une verticalité des savoirs à acquérir.

Le professeur détient un rôle de partenaire, éclairant l'élève, l'encourageant (à continuer, voire abandonner), à prendre des décisions (évaluer) son propre parcours d'apprentissage de l'expression artistique.

Enfin, il nous semble important de rappeler ici que le professeur ne peut plus inscrire systématiquement son accompagnement pédagogique des élèves sur une durée longue d'apprentissage. Il est obligé de composer avec la réalité actuelle des attentes et ambitions de l'élève et non plus en fonction de ses propres motivations ou de la tradition pédagogique d'une institution. Il peut donc arriver qu'un élève, particulièrement doué, préfère jouer au foot et abandonne la musique, au grand regret de son professeur, et qu'en revanche, bien des élèves (pas doués) continuent inlassablement l'apprentissage musical privant ainsi, faute de place disponible, d'autres élèves plus doués, d'accéder à ce même enseignement.

Dans la réalité de la vie quotidienne d'un élève, ces paramètres sont en interactions les uns avec les autres, rendant l'approche plus globale et complexe[1].

Les 8 paramètres généraux sont décrits ci-dessous de manière non exhaustive. Les exemples cités ne se veulent qu'éclairant sur la posture enseignante à adopter, mais ne sont en rien un guide directif de ce que doit « faire l'enseignant ».

[1] Des présentations alternatives du référentiel sont proposées dans le rapport intégral.

ETRE CREATIF

Ce paramètre est le premier que nous avons relevé dès que nous avons pris en compte le parcours de l'élève et ses capacités à inventer, à réaliser quelque chose de nouveau pour lui, à rechercher de l'innovation. Pour recréer les cadres de l'expérience artistique, il s'agit pour le professeur de composer un espace pédagogique propice à cette production créative, c'est-à-dire d'inviter l'élève à produire quelque chose d'une façon nouvelle pour lui. Certaines pratiques artistiques recherchent évidemment la part d'inventivité de l'élève, notamment celles qui le conduisent à improviser, innover, à libérer des formes nouvelles, à s'engager dans un processus inédit. L'imagination aide à la compréhension du monde réel et la pratique artistique aide au développement de l'imagination. C'est à travers cette mise à l'épreuve, dosée par le professeur, que l'élève peut dépasser le savoir connu et oser s'aventurer vers un savoir inconnu.

SE MESURER

L'élève fait preuve de créativité et d'innovation lorsqu'il se mesure aux goûts des autres et qu'il frotte ses sentiments à ceux des autres. Dans les enseignements artistiques, les pratiques collectives favorisent cet espace d'altérité et entrainent l'élève à s'y confronter. Ce paramètre conduit l'élève à oser choisir, défendre ses choix, revendiquer ses préférences. Pour le professeur il s'agit de (re)créer dans une approche formelle d'apprentissage les procédures de l'expérience liées à la pratique artistique. Proposer à l'élève un espace pour se mesurer, se confronter dans un exercice fraternel, l'accompagner à dire ses idées et points de vue, formuler des propositions, vont conduire l'élève à formaliser des savoirs explicitement. Comme il s'accroche fortement à ses savoirs acquis, il doit être mis en situation de mesurer les limites de son propre raisonnement et développer sa créativité. Les situations de « confrontation sociale » comme le sont les pratiques collectives sont favorables à la créativité et à l'apprentissage de l'altérité.

DONNER DU SENS A SA PRATIQUE

Les connaissances générales, on pourrait dire « de culture générale » de l'individu ainsi que les savoir-faire cognitifs se combinent pour permettre à l'élève de donner du sens à ce qu'il fait. S'il joue de la musique pour passer le temps, comme Aragon chantait pour passer le temps, cette raison est à considérer comme tout aussi noble que celle qui le pousse à jouer pour en faire plus tard son métier. En réalité, ce qui est important c'est que l'élève sache ce qu'il vient faire avec son professeur.
Le rôle du professeur est de « titiller » cette faculté cognitive chez ses élèves. Quels sont les intérêts de l'élève, en fonction de son âge, de son milieu social, de ses connaissances et de ses expériences antérieures ? Aider l'élève à contextualiser, à poser des questions, susciter son intérêt et sa curiosité et le guider pour aller chercher par lui-même. L'élève doit se sentir concerné par le sujet traité, sans quoi il ne sera pas motivé. Or la motivation est à l'origine du processus d'apprentissage.

ETRE REFLEXIF

L'élève pour fonctionner et progresser dans sa pratique a besoin d'élaborer des techniques qui lui conviennent. Il s'agit ici pour le professeur d'accompagner l'élève à prendre conscience de ce qu'il cherche à maîtriser. Le système d'apprentissage utilisé dans le cadre scolaire se résume bien souvent à « empiler » des savoirs disparates et anecdotiques dont l'élève ne voit pas toujours très bien en quoi ils peuvent lui servir. Or Apprendre ne se limite pas à acquérir des savoirs utiles ou inutiles mais aussi à construire sa façon d'apprendre. C'est le processus d'apprendre qui reste important, ne serait-ce que pour développer la curiosité et l'esprit critique. Les *attitudes* nécessaires pour développer un esprit critique, la curiosité, la confiance en soi ne peuvent apparaître sans *connaissances* ni sans réflexion et prise de recul issue de *savoirs sur le savoir*.

MOBILISER SES RESSOURCES

La construction de savoirs par l'expérience est liée à l'utilisation de techniques et de compétences de bases, sur lesquels l'élève va s'appuyer pour acquérir de nouveaux savoirs. Il est déterminant que le professeur prenne en compte l'effort que fait l'élève pour susciter ses compétences et connaissances déjà acquises. Pour qu'un savoir devienne réellement opérationnel, l'élève a besoin de « l'utiliser en pratique ». Le professeur peut créer des situations pour que l'élève tisse des liens entre les savoirs préexistants et leur mise en pratique, en permettant par exemple aux élèves d'utiliser leurs compétences spécifiques dans un travail d'orchestre. Des pistes pédagogiques pratiques, telles que proposer à l'élève de prendre en charge une partie du cours pour ses camarades, de mettre en place une audition/concert, de participer à un jeu de rôle, de créer une chorégraphie, invitent l'élève à déconstruire puis reconstruire un savoir de manière différente.

DEVELOPPER LA CONFIANCE EN SOI

La notion de confiance en soi est intimement liée à l'exercice artistique. Si l'élève sait que son instrument est bien accordé, que le son qu'il en tire est rond, nuancé, qu'il a du corps, etc, ou encore que son partenaire de pupitre est « fiable », le degré de confiance va progressivement augmenter. Pour cela, le professeur peut le guider vers le contrôle des différentes opérations nécessaires à l'exécution de telles ou telles tâches ou exercices. La confiance en soi ne peut s'acquérir que dans une relation saine entre enseignants et enseignés, qui dépend : 1) de la possibilité pour l'élève de s'exprimer sans risquer le jugement fatal de son professeur. 2) du droit à l'erreur. Dans le cadre des apprentissages, l'erreur n'est pas un échec, et comprendre d'où elle vient est aussi formateur que la réussite, souvent par hasard, dès le premier essai.

TROUVER SA PLACE DANS UN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

Ce paramètre renvoie aux capacités de l'élève à appréhender son environnement, à affronter les imprévus, et de fait à être perturbé, déstabilisé pour mieux rebondir dans la construction de nouveaux savoirs. il prend place dans la pratique artistique. Le professeur peut s'appuyer sur le travail collectif, en orchestre par exemple, pour développer cette capacité à prendre place au sein d'un groupe. En conduisant l'élève à poser ses propres repères, à organiser son approche, à trouver les manières de se comporter avec les autres, le professeur réalise sa mission pédagogique. L'évaluation va jouer un rôle déterminant : du côté du professeur, plutôt que de proposer systématiquement voire exclusivement des évaluations sommatives, axées principalement sur la mémorisation de notions, travailler sur la base d'évaluations formatives, voire d'auto-évaluations peut s'avérer très porteur de progrès et d'apprentissages. L'enseignant n'intervient plus comme « transmetteur » de savoirs, mais comme « organisateur » des conditions d'apprentissage, maintenant un juste équilibre entre perturbation et accompagnement, un excès de l'un ou de l'autre de ces paramètres pouvant bloquer l'apprentissage.

GERER LES IMPREVUS

Dans toute expérience, l'individu est confronté aux éléments prévus et imprévus. Dans le cas des pratiques artistiques, cette part de surprise est quasiment constante dans le parcours d'apprentissage, de la fausse note dans un démanché sur l'instrument à un événement inattendu. De même qu'il pousse son élève à préparer son concert de fin de cycle ou une audition publique, le professeur peut aider l'élève à affronter l'imprévu. Ainsi, l'engager dans un projet artistique, l'inviter à des sorties culturelles (aller au théâtre), favoriser ses rencontres avec un spécialiste lors d'une master class, c'est offrir à l'élève la possibilité de se familiariser avec l'imprévu. Inviter l'élève à la construction d'un projet avec d'autres élèves, c'est le pousser dans la découverte des pratiques collectives et avec elles la cohorte de tous les risques de gestion des choses surprenantes et donner à l'élève le maximum de chances d'accéder à des savoirs et transformer ses représentations mentales.

REFERENTIEL DE L'EXPERIENCE ARTISTIQUE

CHAMPS DE L'EXPERIENCE INVESTIS PAR L'ELEVE	PARAMETRES D'APPRENTISSAGE A METTRE EN ŒUVRE	EXEMPLES DE BUTS RECHERCHES PAR LE PROFESSEUR	EXEMPLES DE BUTS ATTENDUS POUR L'ELEVE	EXEMPLE DE MODALITES D'EVALUATION CRITERE, MODE, CONDITION INTENTIONNALITE D'EVALUER
CREATIVITE	Inventer, créer, improviser Se mesurer à l'autre	Je construis pour l'élève les conditions de sa capacité à inventer / créer Je construis pour l'élève les conditions d'échange, de partage, de négociation	Je donne quelque chose de moi dans le cadre de la pratique artistique Je fais des choix et j'ose les partager avec les autres dans ma pratique artistique.	J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à mettre quelque chose de lui
RAPPORT AU SAVOIR	Donner du sens Etre réflexif	Je construis pour l'élève le cadre dans lequel il pourra dire sa motivation à pratiquer son art Je donne à l'élève le cadre dans lequel il construit sa réflexion sur sa pratique artistique	Je suis capable de dire pourquoi je fais ça (que ce soit du domaine des connaissances, des compétences, du comportement) Je suis conscient de ce que je viens de faire et je sais mettre les mots sur ce que je viens de faire	J'observe et J'écoute la capacité de l'élève à remettre en cause ce qu'il sait
TECHNICITE	Mobiliser les ressources de l'élève Développer la confiance en soi et en l'autre	Je construis pour l'élève les conditions d'activation de ses connaissances, Je construis pour l'élève les conditions d'acquisition de compétences / de connaissances pour qu'il gagne en confiance en soi	Je sais que je sais Je sais que je sais le faire	J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à avoir conscience de sa compétence en entrant avec lui en dialogue
REPRESENTATIONS	Trouver/prendre sa place Gérer l'imprévu	Je construis les conditions pour que l'élève s'aventure et s'assume dans la pratique de son art Je construis les conditions pour que l'élève ose se tromper et considère l'erreur comme un outil de progression.	Je m'engage, je m'investis, j'assume mes responsabilités dans la pratique de mon art J'apprends de mes erreurs, j'accepte l'imprévisible	J'observe et j'écoute la capacité de l'élève à affronter l'imprévu, à ne pas avoir peur d'agir

UNE PREMIERE CONFRONTATION AU TERRAIN

Dans le cadre du travail du groupe, cet outil a été soumis à des équipes d'enseignants dans deux écoles, à Caluire et Cuire (école associative) et Villeurbanne (Conservatoire à rayonnement départemental)[2]. Quelques éléments issus de ces expérimentations et débats :

- Le référentiel permet une évaluation positive et constructive du parcours de l'élève,
- Le tableau fait prendre conscience de l'étendue de l'enseignement artistique et avec elle du rôle multiple du professeur,
- Certains termes utilisés dans le tableau, issus des sciences de l'éducation, nécessitent une définition lexicale, ou un mode d'emploi sur laquelle on peut s'accorder,
- Donc le tableau ne se suffit pas à lui-même mais il est un outil pour accompagner la compréhension du référentiel. Une formation à son utilisation est à envisager.
- Utiliser le référentiel et les outils (tableau, rosace) favorise/nécessite un travail de concertation entre enseignants à partir duquel la collaboration pour l'élaboration de grilles d'entretiens, d'évaluation utilisables par tous (enseignants, jurys, élèves)[3] devient effective.

S'APPROPRIER ET UTILISER LE REFERENTIEL

En travaillant sur ce référentiel d'évaluation de l'expérience artistique nous avons mis en place un nouveau regard sur l'action d'évaluer les parcours. Ce qui est innovant c'est la manière de bouger les critères relatifs à l'évaluation de l'élève : au lieu de l'évaluer sur le niveau qu'il acquiert, on l'évalue sur l'expérience qu'il vit. Ce référentiel ne distingue pas ceux à qui il s'adresse et dont il prend en compte les expériences. Il permet de mettre en comparaison d'autres outils déjà à disposition des professeurs, et permet d'interroger des habitudes bien ancrées.

Cette démarche est en elle-même initiatrice de nouveaux comportements à l'égard de son élève et cet outil doit être assimilé pour être utilisé. Pour cela, l'enseignant artistique doit être accompagné dans l'assimilation et dans l'accommodation de l'outil pour rendre explicite sa pratique. La force de ce référentiel d'évaluation de l'expérience artistique est aussi de rappeler aux professeurs qu'ils sont de bons professionnels, souvent aguerris par la pratique, tout en leur proposant d'actualiser leurs savoirs sur l'évaluation. Il s'agit selon nous de conduire les professeurs à être accompagnés dans leur capacité à produire un outil d'évaluation pour eux-mêmes.

Ainsi, en reposant sur cet état d'esprit, il n'y a pas d'exclu dans notre offre de transmission de l'outil d'évaluation, et cette volonté de s'adresser à tous a été présente tout au long de la recherche. Le référentiel d'évaluation est construit sur la finalité d'un service public : s'adresser à tous, sans critère d'exclusion, c'est-à-dire, les bons élèves, les doués et les « pas doués ». Pour autant, tout le monde a le droit de venir dans une classe, et d'y trouver une place, si toutefois, il souhaite y prendre place. Le processus d'évaluation de ce référentiel prend en compte tous les profils (et non pas uniquement ceux qui répondent aux critères de compétences), sans les comparer entre eux à travers la validation d'un niveau.

Le référentiel n'est pas directement opérationnel : il est une matrice. il y a besoin d'être cuisiné par le professeur et d'être mis en discussion au sein d'une équipe pédagogique pour être utilisable facilement. Le modèle permet d'évaluer aussi bien des prestations terminales de cycle que des pratiques qui ne sont pas des prestations.

---

[2] Cf le détail des ces expériences dans les annexes du rapport

[3] Un exemple de grille, établie à Villeurbanne sur la base du tableau, figure en annexe du rapport

Une proposition de formation

Contexte et conditions préalables

La formation proposée vise à permettre la mise en œuvre du modèle d'évaluation de l'expérience artistique. Entrant dans le cadre d'un projet collectif d'évaluation qui doit être partagé au sein d'une équipe pédagogique, elle ne peut trouver son utilité que dans un dispositif de formation en intra, pour l'équipe - ou une partie de l'équipe - d'un établissement, ou dans un regroupement de plusieurs établissements dans le cadre d'un réseau recherchant une certaine cohérence pédagogique.

Certaines écoles du département sont d'ores et déjà en recherche d'outils pour plusieurs raisons :

- interroger les modalités et les philosophies de l'évaluation au sein même des établissements avec un travail en équipe ;
- relier l'évaluation à l'élaboration et/ou à la refonte du projet d'établissement ;
- évaluer les nouveaux dispositifs portés par les écoles de musique, notamment celles intervenant dans les établissements scolaires sur des actions de type « orchestre à l'école ».

Il s'agit donc à travers cette démarche de formation d'appuyer l'adaptation des établissements à une meilleure réponse pédagogique à la demande sociale, et ce dans une période où le discours politique autour des enseignements artistiques privilégie la mutualisation des ressources, le regroupement des établissements et la remise en cause des cours individuels d'instruments. Le questionnement sur l'évaluation de l'expérience artistique peut ainsi contribuer à valoriser le rôle des enseignants sur le terrain, en contact direct avec les familles, et ramener le débat sur le champ de la qualité pédagogique et des missions de service public que sont l'ouverture à tous les publics, la sensibilisation et la formation artistique, et le rayonnement culturel sur le territoire.

Objectifs de formation

- S'approprier les outils méthodologiques, référentiels et apports théoriques de l'évaluation de l'expérience artistique
- Adapter les outils et les mettre en œuvre dans le cadre professionnel

Format et thématiques

2 jours consécutifs ou isolés
Jour 1 : L'expérience artistique, approche théorique et problématiques du terrain
Jour 2 : Motivation et évaluation, démarches, méthodes et outils

Pour aller plus loin

Le rapport intégral est disponible auprès du CNFPT Rhône-Alpes Lyon

Pour toute demande de formation :
Christophe PAYM – conseiller formation – christophe.paym@cnfpt.fr – 04 72 32 43 49